



# Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: desde la política pública a la práctica pedagógica

Cecilia Rincón Verdugo<sup>1</sup>

*Paideia o educación era, hasta ahora, el esfuerzo de sacar al niño juguetero, sensible, caprichoso y curioso de la forma de ser del pequeño grupo conduciéndolo al clima global de ciudades y reinos con sus perspectivas ampliadas, sus luchas enconadas y su duro trabajo forzado contra sí mismo..*

(Sloterdijk, 1998, p. 361)

## X Resumen

Aquí se presentan los resultados de la investigación “Imaginaris sobre infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas”<sup>2</sup>, se muestra cómo la teoría de lo imaginario social es una de las apuestas más novedosas para el análisis de las sociedades. Los imaginarios sociales permiten profundizar tanto en los elementos que explican la constitución de la sociedad, como en propuestas de investigación que contribuyen al replanteamiento de las dinámicas sociales instituidas, así como a la comprensión

de las interacciones entre los sujetos y la cultura. Los imaginarios sociales permiten comprender las formas de legitimación del orden social imperante. Desde allí se pueden establecer las continuidades, rupturas, discontinuidades y la evolución de las significaciones imaginarias que sobre la infancia han existido y permanecen en nuestra cultura. En este trabajo se ha entendido la infancia como una *categoría social*, cuya identificación ha sido posible en virtud del estudio de las condiciones histórico-sociales de su producción. Se muestra cómo la *institución imaginaria* de la infancia ha llegado a configurarse a partir de los complejos procesos de aceptación, reconocimiento y legitimación.

**Palabras clave:** imaginarios sociales, significaciones imaginarias, infancia, lenguaje, discurso, maestro, sujeto.

<sup>1</sup> Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Unam. Magister en Estructuras y Procesos del Aprendizaje. Directora, Grupo de Investigación Infancias. Coordinadora de la Maestría en Infancia y Cultura. Directora del grupo de investigación Infancias de la Universidad Distrital. Correo electrónico: rinconceci@yahoo.com.

<sup>2</sup> Este proyecto de investigación fue desarrollado en el marco del doctorado en Pedagogía de la FFYL, UNAM, con la tutoría del Dr. Marco Antonio Jiménez. Se realiza gracias al auspicio otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt-México) y el apoyo brindado por Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia.

## Presentación

Siendo el propósito central de esta separata la presentación de la Maestría en Infancia y Cultura considero oportuno, a partir de este artículo, hacer una aproximación a uno de los campos de investigación en la Maestría, como es el énfasis en Historia, imaginarios y representaciones sociales de infancia, liderado por el grupo de investigación Infancias. En primer momento, se muestran algunas precisiones teóricas que se han realizado para abordar los imaginarios sociales y sus transformaciones. En segundo lugar se presentan los aportes metodológicos que permitieron realizar la interpretación de las significaciones imaginarias sobre la infancia desde el relato de vida y el discurso de la política. Y en un tercer momento se muestran los hallazgos sobre la permanencia, la inmanencia, la dicotomía y la transformación de los imaginarios sociales en la práctica pedagógica y en la política pública. Además, se señalan algunos aportes que se derivan de esta investigación y que contribuyen a la configuración de un campo de estudios sobre la infancia en Colombia y América Latina.

## Presiones teóricas

En este trabajo se ha entendido la infancia como una *categoría social*, cuya identificación ha sido posible en virtud del estudio de las condiciones histórico-sociales de su producción. La niñez es una forma de *institución imaginaria* que ha llegado a configurarse como tal a partir de los complejos procesos de aceptación, reconocimiento, legitimación y sanción social. Sin embargo, por tratarse de una creación social, tiene también la posibilidad de cuestionarse y recrearse. Se sabe por Castoriadis (1975) que la psique desborda lo social y esto conduce a pensar y proponer que las nociones de niño y niña deban re-significarse. En esta re-significación juegan un papel importante tanto la capacidad de auto-creación de niños y niñas como las instituciones que se ocupan de ellos.

Los desarrollos de este estudio desencadenan, relatan y documentan la emergencia de las significaciones imaginarias desde la historia personal y las vuelcan hacia lo colectivo. En este proceso se halla la construcción de sentido y significado que orienta no solo la actuación de un individuo, sino

las disposiciones colectivas que sobre los niños y niñas se proyectan en las instituciones. Lo anterior ayuda a vislumbrar que los imaginarios sociales impregnan de sentido el “hacer/representar” y el “decir/representar” de los maestros(as) y las prácticas discursivas de la política pública de infancia.

Este estudio sobre los imaginarios sociales de infancia se realiza desde una perspectiva fenomenológica y social de lo imaginario, la cual se ha construido desde la historia, la sociología y los estudios culturales. Desde sus planteamientos, las anteriores disciplinas han reconfigurado el papel de los sujetos, sus construcciones y su relación con lo social y han planteado una crítica al horizonte sobre el cual descansa el pensamiento heredado-pensamiento occidental.

Desde estas perspectivas teóricas, se retoma la noción de imaginario propuesta por Castoriadis (1975) “Lo imaginario de lo que hablo no es imagen de, es creación incesante, y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras, formas, imágenes a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”. Lo que llamamos “realidad” y “racionalidad” son obras de ello” (p. 328). Se asume que solo en esta dimensión dialéctica de “lo individual a lo colectivo”, del “decir al hacer”, es que se puede comprender el papel transformador de los imaginarios sociales y su poder instituyente en una sociedad determinada.

XI

## Precisiones metodológicas

El estudio parte de comprender que la creación de los imaginarios sociales se da en una relación permanente entre la psique y la sociedad, lo que les otorga una naturaleza que se mueve entre la opacidad y lo evidente, y que su producción y aprehensión solo es posible por aquello que nos hace humanos: el lenguaje. Así, metodológicamente, esta investigación adoptó el enfoque de la investigación cualitativa-interpretativa, que hace referencia a los estudios que desarrollan procesos de indagación orientados a la *comprensión* y *transformación* de los fenómenos y las realidades como las significaciones imaginarias sociales sobre infancia, alternativa investigativa desde la cual se ha logrado visibilizar a los sujetos (maestros y niños) desde sus voces, experiencias y relatos de vida.

Para interpretar y desentrañar los imaginarios sociales sobre infancia presentes tanto en el discurso de la política pública de infancia en Colombia como en el discurso de las prácticas pedagógicas de los maestros, se propuso el uso de técnicas como: la entrevista a profundidad, grupos de discusión, taller de narrativas y talleres iconográficos a fin de develar aquello que está oculto y hacer emerger desde el lenguaje ese sin número de significados y sentidos no explícitos que, al volverse enunciados, mostraron una amalgama de simbolizaciones y representaciones sobre la infancia y la niñez.

La interpretación de los relatos, los discursos y las prácticas de este grupo de maestros, así como los discursos de la política pública de infancia, se realizó teniendo en cuenta que todas estas producciones se encuentran inmersas en ese entramado simbólico que es la cultura, como lo señala Geertz (1997). Así, para esta investigación, el relato de vida como técnica de construcción del corpus de investigación no concluyó con la descripción y elaboración de un texto autobiográfico, sino que demandó un intercambio de significados entre el investigador y los sujetos de investigación para producir una narrativa que develara ese entramado simbólico y de sentidos, esas significaciones imaginarias sobre infancia que determinan el decir y el hacer de los maestros(as) en relación con la infancia.

En este proceso de investigación el relato de vida se convierte en la técnica por excelencia para desentrañar, hacer emerger y transformar ese magma de significaciones imaginarias sobre infancia que tiene los maestros, los agentes de política y la política misma. En este sentido, como lo propone Daniel Bertaux (2005), se desplegaron dos funciones del relato: la primera, una función exploratoria, realizada desde las preguntas por la procedencia, la formación, tiempos de práctica pedagógica y la historia de la infancia de cada uno de los maestros. La segunda, una función analítica cuyo propósito es traer a la memoria y al recuerdo la infancia, con la cual se logró hacer un proceso de metacognición, desde el cual los maestros encontraron las raíces de sus imágenes y representaciones sobre la infancia a su vez que descubrieron ese niño “otro” que venía de la propia experiencia y emergió la infancia como significación.

El corpus de esta investigación asume como fuente de indagación los discursos y la fuente documental de la política pública de infancia, así como la fuente empírica (relatos de vida) de los maestros y maestras del jardín infantil huitoto<sup>3</sup> de la Secretaría de Integración Social de Bogotá.

En el proceso de interpretación se destacan dos momentos: 1) la información es sistematizada desde los elementos constitutivos de los imaginarios sociales, como son: el lenguaje *legein* que configuran las representaciones, las ideas, las imágenes, las asociaciones verbales, los lugares y los objetos, es decir, la forma en que los maestros piensan y dicen de la infancia y el *teukhein* (hacer-representar) que da cuenta de las acciones, construcciones y condiciones instrumentales de la existencia de la infancia. Momentos que hablan sobre el deseo, los afectos, los sentimientos y las actitudes que, como parte de la psique humana, constituyen las significaciones imaginarias de los maestros sobre la infancia. 2) se indaga por las significaciones imaginarias instituidas e instituyentes, se evidencia los elementos semejantes, continuos, discontinuos, así como las rupturas que emergen en las significaciones imaginarias de los maestros.

### Permanencia, inmanencia, dicotomía y transformación de los imaginarios sociales sobre infancia

En los relatos se develó la presencia de un conjunto de *significaciones imaginarias instituidas*<sup>4</sup> sobre infancia que emergen en los discursos de los maestros y cuyas raíces se pueden encontrar en las representaciones que Occidente ha elaborado de la infancia.

El primer grupo de significaciones caracteriza a “los niños y las niñas como aprendices y seres en formación” y muestra un imaginario instituido de infancia (como etapa de vida y en proceso de desarrollo). Estas significaciones que dan origen al niño escolar y a los niños como aprendices y a la educación como proceso social necesario para la humanización. Sin

<sup>3</sup> Huitoto: refiere a una etnia o comunidad indígena de la Amazonía colombiana y peruana, cuyo territorio originario se encontraba en la parte media del río Caquetá y sus afluentes, y la zona selvática que va hasta el río Putumayo en Colombia.

embargo, aunque instituido y como parte de la modernidad, este imaginario de infancia como “hecho social y cultural” evidencia continuidades y discontinuidades con el imaginario de infancia occidental. Un imaginario que por la conformación de nuestra historia en el proceso de colonización fue desplazado y en muchos casos amalgamado, generando lo que se puede enunciar como los *dualismos en los imaginarios instituidos* de los maestros.

El segundo grupo de significaciones imaginarias refleja a los niños como seres que “necesitan de mucho amor, cariño”. La infancia es considerada como la etapa de “felicidad, de ternura, de amor y de tranquilidad”. Llama la atención que en este grupo de maestros, tanto hombres como mujeres estén marcados por estos fuertes sentimientos que idealizan y proyectan la infancia, enunciados que pueden negar el verdadero desarrollo del niño en sus procesos de autonomía y construcción de la realidad, representaciones que tejen un velo de incapacidad por parte de los niños.

El diálogo e intercambio simbólico posibilitó a cada uno de los maestros y maestras mirarse en relación al “otro”, es decir, *automirarse*. Es en intercambio colectivo donde se crean nuevos sentidos y significados, donde se hace que lo no dicho, sea dicho y resignificado. Aquí el relato se transformó en “espejo psíquico” donde los maestros que narraron su experiencia de vida pudieron enunciar y contemplar todo lo que ha configurado y sigue produciendo su psique.

Este espejo psíquico les permitió establecer aquello que hoy no repetirían de su infancia en su trabajo con los niños, por considerarlo como experiencia dolorosa y poco formativa, como se observa en este relato de una maestra:

*Cinco años de escuelas con maestras muy regañonas y poco sensibles con los niños/as; para ellas solo existía el control, el orden y el silencio. Los momentos de escuela eran gratos, casi siempre antes de llegar a ella [...] era grato porque caminaba un gran potrero y en él observaba muchos animales, caballos, vacas, insectos y demás. (Rincón, 2013, p. 186. Relato de Vida Maestra)*

Ya sea por experiencia de la infancia (recuerdo) o por experiencia de formación, los maestros y maestras de los jardines y escuelas construyen un imaginario instituido de infancia que asume al niño y la niña como alumno. El imaginario que se deriva de estos enunciados da cuenta del aprendizaje de unas funciones para el desempeño tales como proteger, amar, educar y cuidar. El colegio y el jardín infantil cumplen la tarea fundamental de escolarización e infantilización por cuanto se trata de transmitir unos saberes y producir una infancia deseada para una sociedad determinada.

XIII

### Significaciones imaginarias instituyentes

Del ejercicio de interpretación y comprensión emerge otro conjunto de significaciones imaginarias denominadas como instituyentes<sup>5</sup>. Se identifica la presencia de tres grupos de significaciones

4 Lo instituido, para esta investigación es asumido desde una perspectiva fenomenológica y social, desarrollado por Cornelius Castoriadis (1975) siendo ese espacio imaginario, ese entramado, esa urdimbre densa de significaciones que empapan la sociedad se llama magma. Son significaciones sociales instituidas, intrínsecamente irreales e irracionales; dadas por creación, reacias a la lógica conjuntista-identitaria (p. 38). Este imaginario se produce en el proceso de socialización, donde la institución social hace que el sujeto internalice las significaciones socialmente compartidas, pues él llega a un mundo ya objetivado en el cual “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene el significado de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 2003, p. 34). La sociedad “fabrica” los individuos deseables, ellos y ellas son producto del proceso de socialización, en el cual se recrea cada una de las instituciones y las significaciones sociales de su sociedad (Castoriadis, 1975). Así, el individuo es creación social, y un conjunto de individuos crea una sociedad. Es en esta relación permanente en la cual los sujetos ya socializados asumen las instituciones y las significaciones establecidas, consolidando un imaginario instituido y socialmente compartido.

5 Lo instituyente es asumido desde los planteamientos de C. Castoriadis (1975), donde la cultura a través de su poder simbólico define lo que se percibe y se acepta como natural. En consecuencia, la existencia funcional de una institución remite a su poder simbólico que le da trascendencia y le asigna sentido y finalidad. “Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica” (Castoriadis, 1975, p. 201). Para este autor, la imaginación no se puede aprehender con nuestras manos, ni colocarla bajo un microscopio, tiene una función en la psique y en el colectivo, que es “hacer surgir un flujo de representaciones”, es un poder-hacer-ser, una provisión, una reserva, un plus posible que permite crear un magma de significaciones, de sentidos, de realidades que trasgreden lo instituido, lo socialmente compartido. Así, a este magma Castoriadis lo considera como: “Lo imaginario radical, como alteridad y como origen perpetuo de alteridad, que figura y se figura, es al figurar y al figurarse, creación de «imágenes» que son lo que son y tal como son en tanto figuras o presentificaciones de significaciones o de sentido. [...] Es un río abierto del colectivo anónimo. [...] Es un flujo representativo/afectivo/intencional, [...] Es creación, dar existencia en lo histórico-social lo que llamamos imaginario social [...] o sociedad instituyente (Castoriadis, 1975, p. 328).

imaginarias a saber: “niños y niñas frágiles y carentes, como objeto de protección; “el niño y la niña como sujetos activos y en construcción de su autonomía”; y “el niño y la niña como sujetos de derechos”.

El primer grupo de significaciones instituyentes que hacen presencia en el relato de vida de los maestros es el reconocimiento de *los niños como seres frágiles*, el imaginario que se delinea es aquel que se mueve entre el asistencialismo, la protección y la educación.

Esta significación imaginaria permea las políticas de infancia y de atención, desarrolla en los maestros un sentimiento de “protección” más en relación con las condiciones sociales y económicas de donde provienen los niños, ambientes vulnerables que, con incapacidades constitutivas de la persona, como lo enuncian al preguntarles por qué consideran importante la gestión administrativa y pedagógica en el jardín infantil:

XIV

*Lo de la niñez viene cuando empiezo a trabajar con ellos, y miro la situación que viven los niños indígenas, y lo que viven los niños no indígenas y cuál es la mirada que tiene el hombre de aquí de Bogotá hacia los niños indígenas, como el pobre, como el que es menos, como el que no es nada, lo mismo pasa con el niño de familia vulnerable, como que es el pobre, el que mete “pegante”. Y me causa impacto mirar mi hijo en qué medio se va a criar, todo eso me impacta y digo vamos a trabajar para los niños con todo esto. (Rincón, 2013, p. 196. Relato de Vida de Maestro)*

Este sentimiento de cuidado y protección refleja el cambio de una conciencia asistencialista a una acción más educativa y pedagógica, como estrategia de proteger a los niños y las niñas y desarrollar en ellos las capacidades necesarias para su vida. En los relatos de los maestros(as) se evidencia que el niño indígena debe ser protegido y además que ésta, es la justificación de su interés por la infancia:

*Considero que es importante que los niños Huitoto se reúnan en un jardín, que los niños que son indígenas, porque vienen a acá, viven a acá y ya pierden nuestras costumbres, todo, la cultura de nosotros, y entonces dijo no pues acá podemos hacer un jardín y podemos buscar ese medio donde tengamos [...] o sea enseñarles las cosas de allá y que ellos no pierdan sus costumbres y saberes. (Rincón, 2013, p. 196. Relato de Vida Maestra).*

El segundo grupo de significaciones imaginarias instituyentes muestran al *niño y la niña como*

*sujetos activos y en construcción de su autonomía*, como un ser sustancialmente distinto del adulto. En esta significación imaginaria instituyente en el discurso de un maestro emerge un significado de lo que es ser niño o niña en la contemporaneidad; “Ese niño con el que trabajo, es un niño que tiene mucho más mundo” (Rincón, 2013, p. 186. Relato de Vida Maestro).

Con la expresión “el niño tiene mucho más mundo” el maestro refiere a la experiencia infantil de la contemporaneidad, marcada por el reconocimiento de la subjetividad y diversidad de experiencias infantiles.

Desde esta significación, se conflictúa la mirada de los adultos sobre los niños actuales, las prácticas de los maestros y la función de la escuela. Como plantean Lyotard (1998), Bauman (2002), Buckingham (2002), Larrosa (2003), Postman (1983), entre otros, hoy con la incorporación de las TIC al mundo de la infancia, se ha configurado una imagen de infancia como “mercancía” y al “niño como consumidor”, donde la subjetividad de los niños y niñas transita en un acontecer sin experiencia, marcada por la incertidumbre del intercambio en las redes sociales. Esta idea de la experiencia del niño en la *red* ha planteado que la infancia se reduce en tiempo de vida, rompe los límites entre el mundo del adulto y el mundo de los niños. Según Buckingham (2002), se hacen mayores sin haber tenido infancia, lo que ha originado nuevas formas de trato, pero a su vez nuevas formas en las interacciones de los niños con los adultos. Paradójicamente, en la época contemporánea, se abren cada vez más los espacios en los cuales lo específico de la experiencia infantil tiene cabida en el mundo sociocultural y económico de la sociedad occidental. Se diría que la infancia no tiende a desaparecer, sino que configura una experiencia propia de vida.

El tercer grupo de significaciones imaginarias instituyentes refiere al *niño y la niña como sujetos de derechos*. En el contexto sociocultural de los maestros se observa un cambio importante por cuanto la infancia ya no es solo una etapa de vida transitada de la misma manera por todos los niños; ellos han introducido el reconocimiento de la diversidad.



Se reconoce en los discursos sociales y culturales la idea de la participación ciudadana como eje central de los derechos humanos y con ello la deuda y la insalvable responsabilidad del Estado y la sociedad frente a los niños y las niñas. En esta época empieza a emerger la concepción de los niños como sujetos de derecho que deben ser protegidos en el marco de la ley, transformando con ello la visión del niño como objeto de protección y estableciendo la responsabilidad del adulto y el Estado como garantes de los derechos de los niños y niñas. En el discurso de uno de los maestros se logra establecer esas relaciones y entramados culturales entre la educación desde el conocimiento propio y la educación oficial:

*Siempre a mí me ha gustado mirar el derecho de los niños, esa parte en donde soy muy cauteloso con las familias, con las profesoras, para que ellos tengan claro que son, las mando a leer, y les digo, miren cuando estamos vulnerando los derechos. En este momento estamos mirando la parte del derecho de los niños indígenas, porque él tiene también sus derechos. Eso lo miramos con los abuelos para fortalecer la identidad y darle a conocer esos derechos. Todo este trabajo está en construcción. Hay tratados de la OIT, está el decreto 169, y está la Constitución Nacional, la Convención, la Ley de infancia y adolescencia que se está trabajando. Hay una orientación para hacer valer estos derechos que tienen los niños. Incluso lo venía trabajando cuando estaba de voluntario, prácticamente desde ese tiempo vengo repicando esto, y ahora mucho más, claro que me tengo que fundamentar más para hacerlo real. Pero siempre lo miro, porque la cuestión del derecho del niño indígena que a veces no se valora, los mismos hospitales dicen no, lo que ellos piensan es en llevarlos al Bienestar Familiar y piensan que con ello ya le están restableciendo los derechos y eso no es así, antes les están vulnerando sus derechos, porque le están estropeando la ley de origen que decimos nosotros". (Rincón, 2013, p. 203. Relato de Vida Maestro)*

En este discurso los niños, como sujetos de derecho, son considerados "la llave" para devolver a las comunidades indígenas el respeto y el reconocimiento en el marco de Colombia como una nación multicultural después de siglos de segregación y exclusión.

Esta significación imaginaria conlleva también un proceso de formación y actualización profesional de los maestros que trabajan con la infancia. Es así como este maestro refiere: "Estoy trabajando para hacer un niño integral, que valore, conserve y se fortalezca frente a toda la riqueza material e inmaterial que tenemos en Colombia, que aprenda

a valorar nuestro territorio, pero hoy por hoy se habla del indio para ofender al otro" (Rincón, 2013, p. 206. Relato de Vida Maestro).

Esto ha implicado que, desde el momento en que los niños adquieren el estatus social y cultural de sujetos de derecho, se promueva un cambio profundo en las maneras de entender a la infancia y una revalorización de la experiencia y la vida infantil, pues no solo tienen derecho a ser protegidos, atendidos y cuidados, sino que tienen derechos civiles y políticos que están vinculados a las libertades básicas de la formación personal, como son el "libre desarrollo de su personalidad" y se les garantizan las libertades políticas como es la participación de la infancia en las decisiones sociales como un grupo poblacional con reconocimiento social.

### Niños y niñas sujetos de derechos y sujetos de políticas: significaciones imaginarias entre lo instituido y lo instituyente

En este análisis crítico a las políticas sociales se presentan algunas observaciones que desde este estudio de imaginarios sociales se hace a la práctica jurídica de la Ley de Infancia y Adolescencia (Congreso de la República de Colombia, 2006). La primera observación a esta ley tiene que ver con el uso del lenguaje. Hablar de niños, niñas y adolescentes o hablar de menores de edad no es una cuestión meramente semántica. La significación imaginaria que desde hace 75 años hemos utilizado en Colombia con la palabra *menor* ha tenido un efecto, es una palabra cargada de ideologías y de simbolismos.

La idea del niño como "menor" de edad sitúa nuevamente la infancia fuera del mundo social, fuera del colectivo, del futuro que empieza en el presente y lo sigue ubicando como promesa de "humanidad" y de "futuro". La segunda observación hace referencia a la significación imaginaria instituida entendida como "situación de irregularidad" de los niños. Esta *irregularidad* que intenta visibilizar la ley, es la infancia, los niños y las niñas que por sus condiciones de existencia son *un problema social*, lo que hace que la práctica jurídica desde sus inicios desarrolle dispositivos para la corrección y el disciplinamiento. Sus actos están connotados por cierta inocencia, por ello no se habla de castigo sino de corrección.

XV

Frente a la situación *irregular del menor*, García Méndez y Carranza (1999) señalan que “la protección de un supuesto *menor delincuente-abandonado* constituye la materia prima sobre la cual se apoya una endeble pero persistente construcción que sirvió y todavía hoy sirve de base al (no) Derecho de menores latinoamericanos, un no Derecho que corresponde perfectamente a una no infancia” (García Méndez y Carranza, 1999, p. 44).

En el discurso jurídico de la política de infancia y adolescencia lo que se muestra es el *giro*, el *cambio* de perspectiva, el paso de la práctica jurídica de la *situación de irregularidad de la infancia*. Niños y niñas como menores en situación de desventaja social, material, de pobreza, minusvalía y de exclusión; a la enunciación de la práctica jurídica como “*protección integral*”<sup>6</sup>. Esto indica que la infancia adquiere el reconocimiento pleno y su estatus como sujeto de derecho. Esta decisión es un cambio profundo en la historia de la infancia. Ahora la población infantil tiene derecho a ser protegida, a ser atendida ante sus problemas y carencias y además han ganado la ciudadanía. Es decir, se les otorgaron derechos civiles y políticos, se les reconoció su uso de conciencia, capacidad de comprensión y discernimiento. Esto lo configura como un sujeto participativo, con voz y con capacidad de decidir.

Se puede decir que el desarrollo de este marco jurídico y político emanado desde la Convención Internacional presenta en su ejecución e implementación diferentes tensiones y debates: tensión entre el reconocimiento a la igualdad en el discurso escrito y la desigualdad real frente a la diversidad poblacional; tensión entre la asignación de los recursos y la atención a todos los derechos; tensión entre el niño como sujeto de derechos civiles y el derecho a la protección y al cuidado; tensión entre los derechos de los demás y el derecho de los niños; y tensión entre educar desde el temor y la sanción penal o desde la educación y la participación.

<sup>6</sup> La protección integral en el marco de la política social es entendida como un conjunto de acciones pertinentes, suficientes y oportunas, ejercidas por la familia, la sociedad y el Estado en el período de la primera infancia, desde su gestación hasta los cinco años de edad, para garantizar el desarrollo pleno, el bienestar, la calidad de vida y los derechos de los niños, las niñas y sus respectivas familias.

## Conclusiones: aportes para la configuración de un campo de estudios sobre la infancia

El abordaje de los imaginarios sociales permitió a este estudio ir en pos de la historia de las significaciones imaginarias ancladas en la experiencia de los sujetos (maestros) y de los sujetos de la política (niños y niñas). Ello configura una aportación a los estudios de la infancia que supera la visión tradicional de la historia lineal, de datos, fechas y concepciones. Por su parte, este estudio asume el carácter elusivo, difuso y polisémico de lo imaginario.

En términos de las continuidades y discontinuidades sobre las significaciones sociales de infancia, en la actualidad se evidencia un giro, un cambio del discurso. Hoy, algunos pensadores como Postman (1983), Bauman (2002), entre otros, señalan que la infancia como categoría ha desaparecido, la experiencia infantil ha dado paso a la multiplicidad de representaciones y significaciones sociales.

Enunciados como “la muerte de la infancia”, “el fin de la infancia” manifiestan la crisis que se vive entre las representaciones de la infancia y las propias experiencias infantiles que sorprenden de manera especial, a propósito de sus irrupciones frente al mundo adulto.

No obstante, esta realidad sobre los mundos de la infancia, en este estudio sobre los imaginarios de infancia presentes en la política pública y en las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, se presenta la otra cara del imaginario de infancia. Ese imaginario que se construye y reconstruye permanente en los espacios sociales como son las escuelas y jardines infantiles. Un imaginario que se configura entre la lucha constante de las significaciones instituidas e instituyentes. Que requiere de ese discurso instituyente de la política pública para continuar con el proceso de construcción de un discurso y una práctica que realmente reconozca a niños y niñas como sujetos históricos y sociales. Que conceptualice al niño “concreto”, al niño “otro”, diverso y diferente del niño y la niña que habita en la memoria y en el recuerdo de los adultos como representación.

Esta investigación muestra que hoy se requiere comprender que la experiencia infantil transita entre otros por los siguientes ámbitos: 1) de lo

desconocido a lo conocido, conocer sus experiencias límites como las que viven los niños en situación de guerra y conflicto armado, el divorcio de los padres, la explotación, la inseguridad y todas aquellas realidades que configuran la subjetividad del niño en la actualidad; 2) en cuanto a la interdisciplinariedad es importante superar la visión disciplinar para desarrollar proyectos y programas de carácter inter y transdisciplinar que vayan más allá de los diagnósticos y aporten a la comprensión de la experiencia infantil; y 3) en esta contemporaneidad e interculturalidad las instituciones requieren dar acogida a la diferencia, a la multiexpresividad, frente a la presencia de un mundo globalizado, atravesado por los medios masivos de información y comunicación, donde el intercambio y el flujo de información rompen las fronteras.

## Referencias

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Berger, P.; Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellatera.
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la Infancia*. España: Morata.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. París: Seuil.
- García-Méndez, E.; Carranza, E. (1999). *El derecho de "menores" como derecho mayor: El derecho a tener derecho, infancia, derecho y políticas sociales en América Latina*. Vol. II (pp. 42-50). Bogotá: Unicef.
- Geertz C (1997). *La interpretación de las culturas*. España. Barcelona: Gedisa.
- Jiménez, M. A. (2007). *Encrucijadas de lo imaginario: autonomía y práctica de la educación*. México: UACM.
- Larrosa, J. (2003). El enigma de la infancia. En: J. Larrosa; N. Pérez de Lara (comps.), *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Lyotard, J.-F. (1998). *Lo inhumano*. Buenos Aires: Manantial.
- Postman, N. (1983). *La desaparición de la infancia*. Frankfurt: Fischer.
- Rincón, C. (2013). *Imaginario de infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas*. (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sloterdijk, P. (1998). *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Pre-textos.

